

DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO E DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM DUAS PROFESSORAS DE QUÍMICA

Gabriela Agostini, Luciana Massi
Universidade Estadual Paulista, Brasil.
gabrielaagostini1@hotmail.com

RESUMO: Investigamos duas professoras de química formadas em uma universidade pública brasileira. Com base em Tardif, Gauthier e Shulman identificamos seus saberes docentes e as influências no seu desenvolvimento e mobilização. Coletamos os dados através de entrevistas e observações de aulas. Foram identificados diferentes saberes, destacando-se o saber da experiência. Dentre as possíveis fontes de formação, ressaltamos a importância de atividades extracurriculares vivenciadas na graduação e a experiência profissional em diferentes contextos de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: saber docente; formação de professores; educação em química.

OBJETIVO: Identificar a formação e mobilização de saberes docentes em duas professoras, egressas de uma mesma graduação, mas que vivenciaram estruturas curriculares e trajetórias profissionais diferentes, reconhecendo a influência desses fatores.

INTRODUÇÃO

A temática saberes docentes vem se evidenciando nas pesquisas nacionais e internacionais sobre a formação de professores desde o final dos anos 1980 (Nunes, 2001; Gauthier, Martinea, Desbiens, Malo & Simard, 1998; Shulman, 1986a). Esses trabalhos buscaram legitimar a profissão, atribuindo-lhe um caráter de profissionalização e não um simples fazer por vocação. No Brasil, essas pesquisas tornaram-se mais relevantes a partir dos anos 1990 por meio das traduções de Tardif, Gauthier e Shulman, que trouxeram novos enfoques e perspectivas, ampliando a compreensão do assunto, principalmente a partir das tipologias resultantes de diferentes tradições teóricas e metodológicas (Nunes, 2001).

Analisamos as principais concepções e tipologias dos saberes docentes nas obras de Tardif (2014), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1986a, 1986b), investigando a definição do conceito e as características de cada tipo de saber. Embora esses autores utilizem termos diferentes para se referir aos saberes que compõem suas tipologias, é possível fazer algumas aproximações: 1) todos adotam o conceito de saber (ou conhecimento) de forma semelhante, ao admitir que há um *corpus* de saberes necessários para a atuação profissional, que são plurais, construídos em diferentes momentos formativos e mobilizados

no exercício da profissão para orientar a prática docente; 2) as tipologias são diferentes, mas não excluídas. Dessa forma, percebemos que há pelo menos três grandes categorias de saber docente nesses autores: disciplinar, curricular e pedagógico. No entanto, existem especificidades a serem consideradas, relacionadas à prática e à experiência profissional. Tardif valoriza o saber da experiência; Gauthier destaca o saber da ação pedagógica e Shulman se aprofunda no conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Tais referências foram usadas para construir categorias de análise dos dados.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que investiga em profundidade a trajetória profissional de professores de química. Trata-se de um recorte no qual buscamos responder a questão: como a formação e a trajetória profissional influenciam o desenvolvimento ou mobilização de saberes docentes?

Para isso, comparamos as diferentes vivências de duas professoras: Clara e Sofia. Coletamos os dados através de observações de suas aulas e entrevistas individuais. A partir dos referenciais analisados, definimos seis categorias de saber docente: pedagógico, disciplinar, curricular, experiencial, da ação pedagógica e PCK e buscamos perceber as possíveis influências no desenvolvimento ou mobilização desses saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Clara tem 32 anos, origem social pouco favorecida e frequentou escolas e curso pré-vestibular público. Ela escolheu licenciatura por ser noturno, menos concorrido que o bacharelado e devido à influência de professores. Concluiu o mestrado em química orgânica e tornou-se professora efetiva em duas escolas públicas, através de concurso público, ministrando aulas de química para o ensino médio. Ela afirma que as experiências no início da carreira “foram difíceis, pois as aulas dadas na universidade estão muito aquém da rotina de uma sala de aula” e que a maior motivação para se manter no cargo é por ser concursada.

Sofia tem 29 anos, origem social média e cultivou uma relação de proximidade com seus professores que a fizeram gostar da profissão. Sua professora de química do cursinho foi o modelo para que ela optasse pela química. Durante a graduação, Sofia se envolveu em projetos relacionados ao ensino (como o PIBID¹) e se interessava mais pelas matérias pedagógicas. Concluiu a graduação e começou a lecionar matemática e química para os níveis básicos em escolas públicas, como professora substituta. Recentemente, conseguiu aulas de química e acompanha algumas turmas com mais regularidade em uma escola. Apesar das dificuldades no início da carreira, ela se mantém no cargo pelo prazer em ensinar e pelo carinho com os alunos.

Mesmo sendo egressas da mesma graduação, Sofia vivenciou uma estrutura curricular mais atual que Clara e isso implicou maior contato com o ensino e as escolas através do estágio. Consequentemente, percebemos em Clara baixa mobilização de saberes pedagógicos, pois cita poucas disciplinas pedagógicas marcantes e vê os estágios mais como contra exemplos do que momentos de aprendizagem, assim, a formação inicial parece não ter contribuído como fonte de saberes pedagógicos. Isso pode estar relacionado à insegurança e ao despreparo sentidos no início da carreira. Para Clara, a realidade “não tinha nada a ver” com a Universidade e ela pensou até em abandonar a docência. Contrariamente, os saberes pedagógicos são marcantes para Sofia. Suas principais fontes de aquisição remetem às disciplinas pedagógicas, aos estágios e ao PIBID, que foram grandes motivadores e preparadores para a carreira docente, constituindo também fontes de saberes da experiência por proporcionarem a vivência de situações reais de ensino, que exigiam improvisação e habilidade.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, oferecido pelo Ministério da Educação.

Em relação ao saber disciplinar, também percebemos diferenças. Clara se dedicou exclusivamente às disciplinas e afirma que “todo o conhecimento que tive, meu embasamento teórico foi dado na Universidade”, reconhecendo-a como uma fonte de saberes disciplinares. Por outro lado, Sofia se envolveu mais em projetos voltados para o ensino e faz poucas referências às disciplinas científicas que marcaram sua formação, apenas comenta que, às vezes, consulta livros de química de nível superior para preparar suas aulas, mostrando que esse saber foi pouco desenvolvido.

Clara tem um cargo mais estável, com melhores condições de trabalho, que parece ter influenciado o desenvolvimento de saberes relacionados à prática e à experiência profissional, como o saber curricular, formado principalmente no exercício da docência. Além de conhecer e usar os materiais do currículo, ela procura se especializar através de cursos oferecidos pela escola, congressos da área de ensino de química e leituras sobre educação. Percebemos em Sofia um aspecto mais pontual desse saber: ela apenas demonstra conhecer o currículo, afirma usá-lo como guia para planejar suas atividades e é capaz de criticá-lo ou sugerir adequações.

Outro saber orientado pela trajetória profissional é o da experiência, marcante para ambas, mas constituído de forma diferente. A formação inicial de Clara não a preparou para ser professora e ela encontrou na experiência formas de se constituir como docente. Buscando refletir sobre as dificuldades no início da carreira, Clara foi aprimorando sua prática, adaptando-se às necessidades. Em diversos momentos, há indícios do desenvolvimento do saber da experiência: atitudes recorrentes no início da carreira e que mudaram com a prática; o preparo das aulas elaborado com o tempo; a forma de se relacionar com os alunos, adequada às exigências do trabalho. Esses saberes foram influenciados pela própria prática docente, mas também pela visão de Clara sobre a profissão, evidenciada pelo uso de jaleco em sala como um “sinal de respeito” e profissionalismo.

Como enfatiza Tardif (2014), os saberes experienciais dos professores não são baseados apenas no trabalho em sala de aula e decorrem também de pré-concepções herdadas de sua história pessoal e escolar. Por outro lado, Sofia acredita que aprendeu muito com a prática, mostrando valorização desse saber: “acho que na faculdade a gente aprende muito, mas no dia a dia, na prática também aprende bastante. É mais no cotidiano, igual dirigir”. Podemos relacionar esse “aprender na prática” com a categoria de trabalho em que está inserida, marcada pela imprevisibilidade, que impede o professor de ter muito controle sobre as turmas ou disciplinas que irá assumir. Tendo que lidar constantemente com a causalidade das aulas, ela não desenvolveu ainda uma maneira de ser professora, mas consegue perceber esse constante aprendizado com a prática cotidiana. Tardif (2014, p. 86) aponta que “é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante” e que a experiência inicial, progressivamente, vai dando certezas ao professor sobre o seu trabalho. Muito se aprende sobre a profissão na prática e é a partir dela que se desenvolvem os profissionais.

A evolução da carreira geralmente é acompanhada do domínio maior do trabalho e da satisfação em relação aos alunos e às exigências da profissão. Aos poucos, o professor vai construindo suas próprias aprendizagens e experiências, e vai sendo tomado por um sentimento de segurança e controle de suas funções (Tardif, 2014). No entanto, para professores em situações precárias, torna-se difícil a edificação do saber da experiência no início da carreira, pois para a consolidação das competências pedagógicas, é preciso estabilidade, o que não é vivenciado por professores substitutos, por exemplo (Tardif, 2014). Além da própria prática, percebemos também em Sofia a influência de experiências de sua história de vida, como a participação da família em tarefas ligadas ao ensino, a influência de antigos professores na escolha da carreira e na maneira de ensinar, a relação afetiva com outros professores que se repete com os alunos, vivências que se incorporam em sua prática e contribuem para a consolidação do saber experiencial. Outro destaque nessa docente é a presença de diversos professores em sua carreira, como os do PIBID, da graduação e do ambiente escolar que a ajudam no preparo das aulas. Tardif (2014) afirma que é através da relação com os pares, na troca entre os professores sobre sua atuação que

o saber da experiência deixa de ser uma certeza subjetiva e adquire sistematização, transformando-se num discurso da experiência, especialmente em professores novatos.

Acerca do saber da ação pedagógica, que também tem origem na prática docente, observamos que Clara o mobiliza em diversos momentos, como ao relatar as atividades em sala de aula, os comportamentos de ensino mais eficazes e as atitudes tomadas após refletir sobre sua prática. Esse saber é expresso nas ações tomadas de forma consciente com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos ou facilitar a interação com a turma. Em contrapartida, não notamos aspectos desse saber em Sofia, talvez pela pouca experiência, por ainda estar explorando as melhores formas de atuação e ter poucos procedimentos bem estabelecidos.

Em relação ao PCK, percebemos aspectos diferentes para as docentes. Quando Clara leciona sobre modelos atômicos, tenta abordar esse conteúdo da forma que julga mais fácil; em outra situação, ela discorre sobre a forma como transpõe o conteúdo aprendido na universidade (saber disciplinar), adaptando-o para a realidade e contexto dos alunos do ensino médio. Acreditamos que essa atitude relaciona-se ao PCK, pois, como aponta Shulman (1986b), esse conhecimento inclui as formas de representar e formular um assunto de maneira compreensível aos alunos. Em Sofia, verificamos uma característica relacionada ao desenvolvimento do PCK: iniciou sua carreira lecionando matemática. Ela assume que são necessários determinados saberes para ensinar um conteúdo e não se sente preparada para lecionar matemática, talvez por não dominar os saberes dessa disciplina. Isso se relaciona ao PCK, pois o professor deve conhecer bem a matéria (saber do conteúdo) e compreender minimamente as formas de ensiná-la (saber pedagógico), para então poder transformar o conteúdo em algo ensinável (Shulman, 1986b).

CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisamos o desenvolvimento e mobilização dos saberes docentes de duas professoras de química. Identificamos a influência do contexto e das condições de trabalho na constituição desses saberes confirmando e especificando dados obtidos por outros autores (Nunes, 2010; Tardif; Raymond, 2000).

Para Clara, destacamos a mobilização de saberes disciplinares oriundos principalmente da formação inicial e o desenvolvimento de saberes da experiência e da ação pedagógica; para Sofia, verificamos a valorização de saberes pedagógicos e experienciais provenientes, sobretudo, de sua participação no PIBID e em disciplinas pedagógicas na graduação. Sofia ainda está explorando as melhores formas para atuar em sala de aula, diferente de Clara, que já tem alguns procedimentos estabelecidos. Podemos associar isso, em partes, à categoria de trabalho dessas docentes e ao tempo de profissão. Sofia é novata e substituta, vivencia muitas situações desconhecidas e imprevisíveis, assim, busca respaldo na troca de experiência com outros professores e nos saberes adquiridos ao longo da formação inicial e da vida pré profissional. Por outro lado, Clara é professora efetiva, com carreira mais estável, leciona há mais tempo e, por isso, desenvolveu mais saberes relativos à experiência profissional.

A comparação entre elas indicou também uma relação entre a diferença curricular e a atuação docente. Sofia vivenciou uma estrutura curricular com mais disciplinas pedagógicas e atividades extracurriculares, e isso pode ter contribuído para a escolha, permanência na profissão e o desenvolvimento de saberes. Por outro lado, Clara passou por uma estrutura curricular pouco voltada para a formação de professores, o que pode ter colaborado para a escolha tardia da docência, a pouca mobilização de saberes pedagógicos, a maior influência da formação científica na consolidação de saberes disciplinares e a pouca contribuição da formação pedagógica para sua carreira. Assim, percebemos que os saberes docentes são marcados pela diversidade, pois carregam em si as condições de trabalho de cada professor e as marcas de suas trajetórias pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

- GAUTHIER, C., MARTINEA, S., DESBIENS, J., MALO, A., SIMARD, D. (1998) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Editora Unijuí.
- NUNES, C. M. F. (2001, abril) Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 74, 27-42.
- (2010) O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: Dalben, A. (Org.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (Vol. 4, pp. 339-353). Belo Horizonte: Autêntica.
- SHULMAN, L. (1986a) Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: Wittrock, M. C. (org.), *Handbook of research on teaching* (3. ed., Chap. 1, pp.3-36). Nova York: Macmillan.
- (1986b) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- TARDIF, M. (2014) *Saberes docentes e formação profissional* (17a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- TARDIF, M. & RAYMOND, D. (2000, dezembro) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n. 73, 209-244.

